

Вознюк О.В. Відповідальність у структурі компетентності педагога / О. В. Вознюк, М. В. Левківський // Педагогічні науки : зб. наук. праць / СумДПН. – Суми, 2002. – Ч. 1. – С. 179-186.

**УДК 378.935**

**Вознюк О. В.,  
Левківський М. В.**

Житомирський педуніверситет імені І. Франка

## **ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ У СТРУКТУРІ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА**

*Аналіз категорії відповідальності та компетентності здійснюється у спільному теоретичному контексті, що дозволяє поглибити розуміння відповідальності у структурі компетентності майбутнього вчителя та вийти на принципово новий рівень проблематики, стосовно професійної компетентності вчителя.*

**Вознюк А. В., Левковский М. В. Ответственность в структуре компетентности педагога.**

Анализ категории ответственности и компетентности осуществляется в общем теоретическом контексте, что позволяет углубить понимание ответственности в структуре компетентности будущего учителя и выйти на принципиально новый уровень проблематики, касающейся профессиональной компетенции учителя.

**Voznyuk O. V., Levkivsky M. V. Responsibility in the structure of the teacher's competence.**

Analysis of category of responsibility and competence is realized in a common theoretical context, that allows the authors to deepen the understanding of responsibility in the structure of the competence of the future teacher and to reach new in principle new level of problems, concerning professional competence of a teacher.

На початку ХХІ століття у прогресивній світовій педагогіці чітко віддзеркалюється, як провідна тенденція, компетентність вчителя загальноосвітньої і вищої школи, котра дозволяє викладачеві створювати адекватні умови для повноцінного творчого розвитку особистості. Тим самим, визначальною рисою у структурі компетентності виявляється відповідальність педагога.

Під відповідальністю педагога ми розуміємо здатність особистості, яка працює у системі “людина-людина” свідомо ставити стратегічні завдання передовсім перед собою і учнем, прогнозувати шляхи їх вирішення та володіти зда-

тністю до суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Очевидно, у такий спосіб визначальними стають завдання діагностування, прогнозування, проектування, формування та корекції пізнавальних, різнобічних психічних і духовних сил самого вихованця [3].

На жаль, у реальній практиці вищих навчальних закладів існує чітка суперечність між бажанням викладачів виявляти персональну відповідальність і відсутністю достатньої свободи для її реалізації. З одного боку, недостатнє матеріальне забезпечення викладача вищого навчального закладу, а з іншого, – надмірне навчальне навантаження не дозволяють йому виявляти адекватну міру персональної відповідальності у співробітництві (суб'єкт-суб'єктній взаємодії) зі студентами.

Проте, у практиці багатьох викладачів прогресивною є тенденція, котра виявляється у їхній здатності до виявлення творчості. Очевидно, саме творчість викладача вищої школи спонукає його до щоденної кропіткої праці над самозбагаченням, самопізнанням й вдосконаленням власного фаху та досліджень закономірностей процесу навчання і виховання майбутніх вчителів. Все це, у свою чергу, потребує теоретичного аналізу категорій компетентності і відповідальності з позицій гуманістичного особистісно-орієнтованого виховання.

Досягнення розуміння складних реалій та феноменів буття на сучасному рівні розвитку науки як форми суспільної свідомості реалізується у теоретичній площині, де поєднується аналіз різних і навіть протилежних понять та категорій. Саме до таких відносяться категорії відповідальності та компетентності. Поєднання їх у спільному теоретичному контексті дозволяє поглибити розуміння як відповідальності, так і компетентності та вийти на новий рівень проблематики, що стосується професійної компетентності вчителя.

Проаналізуємо категорію *компетентності*. Природно, що можна говорити про різні типи компетентності, які впливають з суспільної ролі, яку виконує суб'єкт. Тобто можна говорити про компетентність одного й того ж суб'єкта у ролі, наприклад, батька, керівника, покупця, вчителя та ін. Однак у рольовій структурі людини на тому чи іншому її рівні особистісного розвитку існує певна *надроль*, яка координує взаємини між соціальними ролями людини та пронизує їх. Це – роль “*вищого Я*” як *вищої особистісної інстанції*, з якою людина має тенденцію себе отожднювати для того, щоб не втратити себе у розмаїтті своїх соціальних ролей та функціональних обов'язків.

Таким чином, можна стверджувати, що кожна соціальна роль людини характеризується певним рівнем компетентності, що виражає рівень адекватності певної соціальної ролі певним соціальним вимогам до цієї соціальної ролі на певному історичному проміжку. Компетентність же “*вищого Я*” визначається його адекватністю рівню еволюційного розвитку людства в цілому та перспективами цього розвитку.

Тут ми прямуємо за ідеями концепції “*системно-рольового підходу до формування особистості*” [Абрамян, 1996; Таланчук, 1991]. У авторитарному товаристві з його моноідеологією існувала потреба в “*людині-гвинтику*”, в

особистості виконавчого типу і рабської поведінки. Саме тому система шкільного виховання базувалася на концепції вузькорольового підходу. Відмовляючись від вузькорольового підходу до формування особистості і беручи за основу об'єктивні закономірності її розвитку і становлення, ми незмінно дійдемо висновку, що новий підхід має бути *системно-рольовим*, тому що кожна людина об'єктивно належить до того або іншого співтовариства (соціальної спільноти), і в кожному з них виконує певні соціальні ролі, обумовлені цінностями, прийнятими в них, що сформувалися у ході багатовікової історії.

Особистість при цьому може розумітися такою соціальною якістю конкретної людини, що виявляється в ступені її готовності і спроможності повноцінно виконувати систему соціальних ролей: у сім'ї – синовно-дочірньої, подружньої, батьківсько-материнської; у колективі – професійно-трудової, економічної, організаційно – самоуправлінської, комунікативної, педагогічної; у товаристві – патріотичної, національно-інтернаціональної, політичної, правової, класово-інтернаціональної, моральної й екологічної; у світі – геосоціальних і інтерсоціальних; у “Я-сфері” – суб'єкта матеріальних і духовних потреб навчання, самовиховання, творчості, психорегулятивної і цілепокладаючої.

Через призму системно-рольового підходу пізнається об'єктивна, генеалогічна за своєю суттю, структура особистості, щира людська гармонія, що виявляється в мірі освоєння і якості виконання особистістю системи соціальних ролей і створення умов для гармонійного розвитку і гармонійної діяльності – вища гуманістична мета товариства. Критеріями вихованості (гармонійності) особистості виступають об'єктивні показники про її готовність і спроможність виконувати об'єктивну систему соціальних ролей, що вважається генеральною метою виховання є формування гармонійно розвиненої особистості.

Отже, рольова активність можна розглядати як провідний момент реалізації процесу соціалізації молоді (модель соціалізації як “*рольового тренінгу*” Т. Парсонса). Можна сказати, що соціалізація є інтеграцією індивіда в структуру соціальних відношень, за допомогою чого він зростає як особистість, сутність якої при цьому може розумітися як сукупність суспільних відносин.

У сучасній психолого-педагогічній та філософській літературі категорія компетентності в основному трактується як *рольова сутність*. Так словник сучасної української мови говорить, що компетентний працівник є таким, що має достатні знання у певній суспільній галузі, що ґрунтується на знанні, кваліфікований, має певні повноваження, повноправний, повновладний.

У сучасній науковій психолого-педагогічній літературі поняття “компетентність” визначається як готовність на високому професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних та практичних надбань і досвіду, наближених до світових вимог та стандартів. Професійно-педагогічна компетентність визначається як сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати нау-

кове і практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань, що випливають із певного суспільного замовлення .

Як свідчать численні педагогічні дослідження (Є.С.Барбіна, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, В.І.Маслов, О.М.Пехота та ін.) *професійна компетентність* вчителя включає в собі взаємно доповнювальні елементи: інструментальні компоненти (знання, вміння, активність, самостійність, індивідуальність) та професійні якості (тактовність, комунікативність, доброзичливість, емоційна врівноваженість тощо). За цих умов визначається, що компетентність передбачає високий рівень загального розвитку людини (розуміння певних соціально-політичних і економічних перетворень, науково-філософський світогляд, глибокі знання, висока загальна професійна культура, соціальна активність, зрілі етичні погляди); професійне покликання (любов до дітей, потреба навчати і виховувати, захоплення педагогічною роботою, творче ставлення до роботи, потреба в одержанні знань, у формуванні вмінь і навичок професійної діяльності); професійно важливі якості (педагогічні здібності, готовність до особистісно-професійного саморозвитку, гуманістична спрямованість діяльності, вміння швидко орієнтуватися у педагогічній ситуації тощо) [5].

У професійній сфері вчителя виявляються дві соціальні ролі. Перша з них пов'язана з його функціональними обов'язками. Вчитель як функціонер здійснює технологічні завдання, тобто забезпечує засвоєння учнями певної сукупності знань, умінь та навичок, які відповідають певному суспільному замовленню. З цією роллю нерозривно пов'язана й інша соціальна роль вчителя як вихователя і наставника, обов'язком якого є формування у дитини здатності та відповідних навичок ефективно та суспільно схваленим чином взаємодіяти з оточуючим світом, розвивати вміння встановлювати доброзичливі міжособистісні відносини, розуміти почуття і поведінку оточуючих, встановлювати певні межі допустимої поведінки.

Слід відмітити, що соціально-історичні зміни, свідками яких ми є, потребують від вчителя *принципово нового рівня компетентності*. Якщо на початку історії людства вчитель виступав у ролі священика, який здійснював процес учіння як акт ініціації, а пізніше вчитель виявляється сутністю, що передає готові знання, то з ХІХ сторіччя “духовне виробництво стає масовим явищем. Привілейоване положення інтелектуала як того, хто “прилучає до Істини”, піддається сумніву. І ця втрата інтелектуалом “вчительської” позиції означала те, що віднині викладач та учень знаходяться у рівному положенні у ставленні до істини, і що вже недостатньо лише передавати готові знання, а необхідно розкривати для учнів сам процес народження знання” [6, 178], а сам процес навчання і виховання з “суб'єкт-об'єктного” перетворюється на “суб'єкт-суб'єктний”.

Ця обставина потребує принципово нового підходу до розуміння професійної компетентності вчителя, у структуру якого як системоформуючий чинник має входити компетентність “вищого Я” цього вчителя, оскільки саме воно забезпечує синтез всіх соціальних ролей людини, коли остання постає *цілісним*

суб'єктом, що у даному випадку й бере участь у процесі цілісної “суб'єкт-суб'єктної” взаємодії.

Таким чином, головним аспектом професійної компетентності вчителя зараз виявляється компетентність вельми складного й суперечливого особистісного утворення – його “вищого Я”, аналіз якого, за нашим глибоким переконанням, можна здійснити за допомогою категорії відповідальності.

Аналіз великої кількості психолого-педагогічної та філософської літератури дозволяє дійти висновку, що відповідальність є єдністю раціонального й емоційного, гармонійне сполучення розуму і почуттів. Загальноприйнятим є положення про те, що в основу відповідальності покладається рівень компетентності школяра, і його обізнаність, уміння вирішувати проблеми, втілювати знання і цінності в практику повсякденного життя.

Аналіз відповідальності у загальнонауковому розумінні ґрунтується на філософському вченні про соціальну зумовленість поведінки індивіда, її зв'язок із свободою й необхідністю. При цьому відповідальність у психолого-педагогічному розумінні постає однією з генералізуючих якостей особистості й її новоутворенням, результатом інтеграції всіх психічних функцій особистості, підсумком самоусвідомлення, емоційного ставлення до обов'язку. Важливим висновком є той, що людина може бути відповідальною тільки за те, що вона в змозі контролювати, на що може впливати.

Відповідальність як генералізуюче особистісне новоутворення формується у процесі інтеріоризації зовнішньої інстанції відповідальної поведінки, тобто завдяки трансформації цієї зовнішньої інстанції у внутрішню інстанцію (совість, “вище Я”), умовою актуалізації якої постають усвідомлення людиною свободи вибору й емпатія, оскільки людина може бути відповідальною тільки за те, що може контролювати, а контроль оточення неможливий без його емпатійного розуміння, певної інтеграції людини у це оточення, відкритості світові.

Відповідальність, принципово необхідною умовою якої є здатність контролювати події зовнішнього та внутрішнього середовища, реалізується за наявності рефлексії майбутнього, тобто спроможності до аналітичного прогнозу, який полягає у баченні наслідків дій та вчинків, розуміння причинно-наслідкового підґрунтя дійсності.

Таким чином, відповідальність яка виражає контролююче-перетворювальний вплив на дійсність, орієнтується на *ідеальні* результати (аналітичний прогноз) цього впливу, що постають *певною цінністю як мотиваційним чинником людської поведінки*. Тобто, відповідальність (котра відбиває морально-нормативний аспект суспільних відносин) реалізується як певна ціннісна орієнтація, що входить у структуру особистісного *ідеалу* (як системі ціннісних орієнтацій, існуючих в усвідомленій чи неусвідомленій формі), головною характеристикою якого є спрямованість у майбутнє (через її рефлексію), яке у даному разі постає *мотиваційним чинником* людської поведінки.

Ось чому формування відповідальності реалізується шляхом розвитку рефлексії майбутнього, що нівелює різницю між теперішнім (актуальним) та майбутнім (потенційним, віртуальним, ідеальним), яке виявляє здатність, поряд

з теперішнім, мотивувати поведінку людини. Ця мотивація майбутнім теперішнього постає у вигляді **волі** (як надситуативної активності й спрямованості у майбутнє), й виявляється у трьох функціях: 1) аналітичної рефлексії майбутнього; 2) цінності (ідеалу), що мотивує поведінку; 3) волі. Звідси випливають *три компоненти відповідальності*: когнітивний (рефлексія майбутнього), мотиваційно-ціннісний (ідеали) та поведінково-практичний (воля).

Таким чином, відповідальність виявляє декілька наріжних моментів: внутрішню інстанцію (“вище Я”, совість”), здатність контролювати дійсність (воля), ідеал (як спрямованість у майбутнє, дещо належне на відміну від дійсного), емпатійну включеність у світ, відкритість йому.

Сутність “вищого Я”, чи совісті”, окреслюється аксіологічним змістом існуванням людини, який, у свою чергу, можна систематизувати за допомогою теорії морального розвитку, за Л. Колбергом [Kohlberg], який виокремлював три загальних типи морального ставлення до дійсності: передконвенційний, передморальний (тут моральні правила і вимоги є для особистості зовнішніми; вона їх виконує задля уникнення покарання або отримання винагороди), конвенційний, конформний (тут моральні правила стають компонентами особистості людини, яка підпорядковується соціальним правилам для того, щоб отримати схвалення інших людей), третій найвищий рівень постконвенційної стадії автономних моральних принципів, на якому особистість керується в своїй поведінці універсальними моральними правилами, за якими людина є “вищою цінністю” (Протагор) та критерієм всіх речей (пор. з *категоричним імперативом* Канта, який закликав *ставитися до людини як до мети, як не як до засобу*).

Такий підхід до розуміння динаміки морального зростання особистості відповідає поглядам Б. С. Братуся, котрий визначає чотири рівні в структурі особистості, які характеризують ступінь її духовності: *егоцентричний* – особа прагне до власної значущості, вигоди; ставлення до себе є самоцінним, а до інших – прагматичним; *групоцентричний* – ототожнюваність особи з певною групою, яка для неї є цінною; *просоціальний* (гуманістичний) – всі люди є самоцінними, рівними, діяльність людини спрямована на користь іншим; *духовний* (есхатологічний) – людина усвідомлює себе та інших як істот особливого роду, які пов'язані між собою, співвіднесені з духовним світом [Братусь, 1994].

Таким чином, “вище Я” реалізується у площині духовного рівня розвитку людини. Як надроль людини “вище Я” реалізується в рамках “нейтральної” рольової установки, засвоїти яку людина може через відчуження від зовнішнього середовища, самої себе і наявної ситуації, що в психології і філософії називається абстрагуванням, саморефлексією, дисоціацією, самотрансценденцією, феноменологічною редукцією і т.д.

Саме вихід за межі рольових установок особистості, вміння дистанціюватися від ситуації готує умови для досягнення однієї з головних цілей розвитку людини – статусу творчої особистості, оскільки творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опанування; творчість передбачає актуалізацію *надситуативності* як здатності суб'єкта вихо-

дити за межі однозначних конструкцій “зовнішньої доцільності”.

Отже, компетентність “вищого Я”, яке є наріжним аспектом у структурі професійної компетентності вчителя, виявляє означені вище концепти, що щільно пов'язані один з одним. Ці теоретично визначені концепти професійної компетентності вчителя, за нашим глибоким переконанням, мають виражати пріоритетні напрями у процесі формування вчителя.

#### **БІБЛІОГРАФІЯ**

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка. – К.: Лібра, 1996. – 210 с.
2. Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура. – М, 1994. – 187 с.
3. Левківський М. В. Формування відповідального ставлення до праці в школярів. – К.: Педагогічна думка, 1997. – 218 с.
4. Таланчук Н.М. Системно-социальная концепция школьного воспитания. – Казань: АПН СССР, 1991 – 22 с.
5. Теоретичні та методичні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя: Збірник науково-методичних праць / Ред. кол. Дубасенюк О.А. та ін. – К.: ІЗМН, - Житомир: держ. пед інститут. – 1999. – 188 с.
6. Формирование учебной деятельности студентов (под ред. В. Я. Ляудис). – М.: Изд. МГУ, 1989. – 240 с.
7. Kohlberg. L. The cognitive-developmental approach to moral development. – Phi delta Kappan, 1975. – 312 p.